

Constanze Kirchner

Kunst, Kultur und Identität

„Welthingabe“ als Voraussetzung ästhetischer Bildung

„Über ästhetische Wahrnehmung als Welthingabe“ lautet der Untertitel eines Aufsatzes, den Friedemann Maurer 1990 verfasst hat und der auf seinen Vortrag im Rahmen einer Ringvorlesung an der Universität Augsburg zurückgeht. Thematisiert wird die rational ausgerichtete Wahrnehmung von Wirklichkeit, der im Zeitalter naturwissenschaftlich-technischer Denkkategorien (Maurer 1990, S. 17) das Aufmerken, das Staunen, das Empfinden – eben das sinnlich fundierte Wahrnehmen verloren gegangen ist. Mit einem Zitat von Robert Musil beschreibt Friedemann Maurer „die geistige Signatur der aufgeklärten Industrie- und Dienstleistungsgesellschaften“ als eine Denkrichtung, der „das Herz ausgestochen ist“ (ebd. S. 17). Die ästhetische Wahrnehmung, verstanden als jene besondere Art und Weise des Zugangs zur Wirklichkeit, die das ästhetische Interesse am Phänomen und die sinnliche Erfahrung in den Vordergrund rückt, bezeichnet Maurer als „Welthingabe“. Gemeint ist, sich mit Hingabe, mit Verstand und Gefühl, mit Wachsamkeit für die Umgebung, Aufmerksamkeit für die Dinge und Genuss am Schönen der Wirklichkeit zu nähern. „Die ästhetische Wahrnehmung ... stellt schlechthin sinnliche Hingabe dar, lustvoll oder leidend; Hingabe an den Reichtum des Gestalthaften, dessen Wirkung das Subjekt ungespalten und selbstlos aufnimmt“ (ebd. S. 23 f.).

Friedemann Maurer denkt und argumentiert aus anthropologischer Perspektive und im pädagogischen Kontext – dies zeigen bereits seine Buchtitel „Lebensgeschichte und Identität“ (1981) oder „Lebenssinn und Lernen“ (2. Auflage 1992). Im Zentrum steht dabei der Aufbau innerer Wirklichkeit für die Identitätsbildung, getragen u. a. von ästhetischer Wahrnehmung, Welthingabe und Symbolbildung: Die „innere Wirklichkeit wird bewusstseinsmäßig durch die Lebensgeschichte, in der das Ich sich und anderen die wesentlichen Schritte und Erfahrungen seines Lernens erzählt, repräsentiert und stellt damit eine *symbolische Konstruktion* dar, in der einzelne Ereignisse und Handlungen allmählich unter einer ständig neu zu

gewinnenden Sinnperspektive fassbar und auslegungsfähig werden“¹ (Maurer 1992, S. 36). Vor diesem Hintergrund wird nicht nur das Lernen zum Lebenssinn erklärt (Maurer 1992), sondern auch die Förderung des ästhetischen Vermögens als besondere pädagogische Aufgabe angesehen, um den Zugriff auf Wirklichkeit zu erweitern und damit die vielfältige Konstruktion von innerer Wirklichkeit zu unterstützen (Maurer 1992, S. 36). Maurer (1990) wendet sich dabei gegen eine einseitige Wissenschaftsorientierung in Form von logisch-diskursivem Weltzugang und betont die Notwendigkeit, möglichst vielfältige Erkenntnismöglichkeiten für ein sinnverstehendes und kontextgebundenes Lernen zu eröffnen. Das Entwickeln von Sinnestätigkeit, Subjektbezug und ästhetischen Erkenntniswegen kann dazu beitragen, die sinnlich-symbolische Ebene der internen Konstruktion von Welt zu stabilisieren und zu erweitern.

„Welthingabe“ erfordert eine stabile Konstitution des Selbst, basierend auf der Fähigkeit zur ästhetischen Wahrnehmung und Erfahrung. Kinder verfügen in außerordentlichem Maße über diese Fähigkeit zur ästhetischen Welthingabe – sie nehmen sinnlich wahr, sie versenken sich in die Anschauung, widmen sich mit Hingabe und Interesse dem Phänomen. Bedenkt man, dass Kinder vom ersten Schultag an auf diskursives Denken trainiert werden, ist es kaum verwunderlich, dass ästhetisches Wahrnehmen und Denken versiegen und nicht als parallele Denk- und Erkenntnisweisen weiterentwickelt werden. Doch gerade das Vermögen, sich ästhetisch der Wirklichkeit zu nähern, ist elementar für die Entwicklung des Selbst und damit der Identitätsbildung: „Überhaupt kommen in der ästhetischen Wahrnehmung von Wirklichkeit geistige Prinzipien zur Geltung, die in der Disposition des ästhetischen Subjekts selber liegen, einer Disposition, die als eine Bedingung der Möglichkeit ästhetischen Erlebens Gegenstände gerade nicht bloß mit rationalen Begriffen aufzufassen versucht“ (Maurer 1990, S. 23). Diese Disposition des Subjekts beschreibt Maurer an anderer Stelle als „ganz besondere(n) Grad der Ich-Organisation ..., der für konzentriertes, regelgebundenes Lernen wesentlich ist“ (1990, S. 18). Damit unterstellt Maurer dreierlei: Erstens, dass die ästhetische Erkenntnis als geistige Tätigkeit eine anthropologisch im Subjekt verankerte Disposition ist. Zweitens, dass ein enger Zusammenhang zwischen einem stabilen Selbstkonzept und der Lernfähigkeit des Subjekts existiert. Und drittens, dass die Fähigkeit zur ästhetischen Wahrnehmung, Erfahrung und Erkenntnis, kurz: Welthingabe, entscheidend zur Konstitution des Selbst beiträgt.

Ausgehend von diesen drei Aspekten gehe ich im Folgenden aus kunstpädagogischer Perspektive auf die Funktion ästhetischer Bildung für die Identitätsentwicklung ein. Hierfür ist ein knapper Exkurs in die aktuellen Theorien

zur Identitätskonstruktion erforderlich. Welche pädagogische Relevanz der Umgang mit ausgewählten Kunstwerken in diesem Zusammenhang haben kann, soll im Anschluss exemplarisch skizziert werden. Zwar bezieht sich Maurer mit dem Begriff der „Welthingabe“ vorrangig auf die ästhetische Wahrnehmung des Naturschönen, das Kunstschöne schließt er jedoch nicht explizit aus. Sein Engagement in der Kunststiftung Hohenkarpfen e. V. spricht zumindest dafür, dass die persönliche Hingabe auch der Kunst gilt.

Ästhetische Bildung und Identität

Grundlage meiner Ausführungen ist die Annahme, dass ästhetische Bildung die Identitätsentwicklung in besonderem Maße befördert – weit mehr als andere Bildungsformen. Dies erklärt sich folgendermaßen: Versteht man ästhetische Bildung als selbst gesteuerte, sinnlich fundierte Art und Weise der Wirklichkeitsaneignung und Welterkenntnis, die unter anderem auf der Produktion und Rezeption ästhetisch gestalteter Objekte basiert (Bildende Kunst, Musik, Poesie usw.) und somit auf ästhetischer Erfahrung gründet, dann besitzt die ästhetische Bildung eine besondere Nähe zur innerpsychischen Verfasstheit und Entwicklung der Person. Der Sinneswahrnehmung, der Erfahrung und dem Denken in Bildern oder Szenen kommt entscheidender Anteil an der Konstitution des Selbst und somit der Ich-Identität zu. Insbesondere Kinder denken mit anschaulichen Mitteln über Wirklichkeit nach, Vorstellungen werden aus der sinnlichen Erfahrung und dem szenischen Erleben gespeist. Im Spiel wie im Gestalten findet ein Prozess statt, der von Intensität und Flexibilität, von Vergnügen und ausgeprägter Intentionalität und Vorstellungsbildung gezeichnet ist. Speziell in der bildnerischen Produktion werden Wirklichkeitsszenarien entworfen, die die Identitätsbildung fördern. Es eröffnen sich Möglichkeiten zum Anderssein, zum Probehandeln und zur Antizipation von Wirklichkeit. Die Identitätsentwicklung wird in besonderem Maße durch die Differenzierung sinnlicher Eindrücke, die Reflexion der Geschehnisse und die Selbstwahrnehmung unterstützt. Hierbei hilft das bildnerische Gestalten, weil Bilder, Symbole und Vorstellungen dabei vertieft und erweitert werden. Zugleich trägt der Transfer einer Vorstellung in die gestalthafte Form dazu bei, nicht nur die Umwelt, sondern auch das Selbst zu strukturieren. Insbesondere der Gebrauch verschiedener, visuell und haptisch anregender Materialien schult die Wahrnehmung, fördert die Symbolbildung und damit die Identitätsentwicklung.

Dieser Bildungsgedanke wird von dem Münchner Hirnforscher Ernst Pöppel (2000) gestützt: Als zentrale Kategorien von Bildung nennt Pöppel u. a. das Anschauungswissen, damit meint er das Wahrnehmen und

Einordnen von Erlebtem, das Erinnerungswissen, das sich auf die mit Emotionen verknüpfte Lebensgeschichte einer Person bezieht, und das zukunftsorientierte, visionäre Vorstellungswissen. Bildliches Wissen spiegelt sich in sinnlichen Erfahrungen, szenischen Episoden wider, die wir als Erinnerung in uns tragen. Es sind in das Gedächtnis eingeprägte Episoden unserer Lebensgeschichte: „Diese Bilder bestimmen unser Selbst, und sie lassen uns in uns heimisch werden. Wenn wir uns fragen, welches unsere erste Erinnerung ist, dann tritt in unsere Vorstellung ein Bild, und dieses Bild bezieht sich auf einen bestimmten Ort und ein bedeutsames Ereignis, das uns nicht mehr loslässt“ (Pöppel 2000, S. 26). Das Erinnerungswissen (episodische Erinnerung) weist nach Pöppel die größte Ich-Nähe und Unmittelbarkeit auf. Pöppel hebt die zentrale Bedeutung des bildhaften Wahrnehmens und Denkens für die Identitätsbildung hervor und betont deren Bedeutung für die Persönlichkeitsentwicklung.

Exkurs: Identitätskonstruktionen

Der Blick auf die unterschiedlichen Forschungsansätze der letzten zwei Jahrzehnte zur Identität zeigt eine facettenreiche und inhomogene Diskussion mit zahlreichen Modellvorstellungen zur Identitätsentwicklung. Es ist die Rede von der Identität, dem Ich, dem Selbst, dem Subjekt, dem Selbstbild, dem Selbstkonzept, von Identitätsstrukturen, Identitätszuständen, Identitätsphasen usw. Für die ästhetische Bildung ist bei diesen Diskussionen interessant, dass die Identitätsentwicklung von einem dynamischen Einpassen sinnlicher Erfahrungen und ästhetischer Wahrnehmungen in das Selbstbild begleitet wird und dass diese zugleich in einen permanenten Selbstreflexionsprozess eingebunden sind. Identität ist als innere, selbst konstruierte, dynamische Organisation von Trieben, Fähigkeiten, Überzeugungen und individueller Geschichte zu verstehen, die sich im steten Austausch mit dem Innen und dem Außen entwickelt und durch die bildhafte Verarbeitung unterstützt wird.

Im Zeitalter divergenter Lebensentwürfe, der Umbrüche und Enttraditionalisierung sind die Kriterien für eine integrative, regelhafte, gelingende Identitätsfindung, die deckungsgleich mit normativen Erwartungen ist und sich an Leitbildern orientiert, nicht mehr haltbar. Virtuelle Welten produzieren Kommunikationsrisse zwischen den Generationen, und es gibt keine allgemein gültigen ‚richtigen‘ Konzepte und Lebensentwürfe mehr (Keupp u. a. 1999, S. 51). Der Verlust an traditionellen Gefügen paart sich mit einer oftmals unüberschaubaren Offenheit und Unabgeschlossenheit der heterogenen und pluralen Entwürfe. Statt einer kontinuierlichen Entwicklung zur kohärenten Ich-Identität entstehen „Patchwork-Identitäten“

(Keupp u. a. 1999). Gemeint ist damit ein Zusammenschluss unterschiedlicher Teilidentitäten, die aus einer aktiven Passungsleistung des Subjekts in heterogene gesellschaftliche und kommunikative Strukturen entstehen. Eine konfliktfreie, sozial und kulturell getragene Integration, die sich durch kontinuierliche Identitätsarbeit erzielen lässt, wird zunehmend schwieriger. Identitätsentwürfe entwickeln sich im selbst bestimmten Konstruktionsprozess durch die Verknüpfung von Teilidentitäten. Die Vorstellung von Identität als abschließbarem Ganzen wird von der Idee der allmählichen, lebenslang währenden Konstruktion des Selbst als Projektentwurf des eigenen Lebens abgelöst (ebd.).

Konsequenz dieser Entwicklungen ist, dass von den Kindern eine ungleich größere Anstrengung als bisher verlangt wird, um sich in den disparaten Lebenswelten zurecht zu finden und die so genannten Teilidentitäten in Einklang miteinander zu bringen. Das gestalterische Tun unterstützt die Strukturierung und Verarbeitung der Eindrücke und Erlebnisse dadurch, dass die Geschehnisse in eine bildnerische Ordnung gebracht werden müssen. Das Erlebte wird geordnet, strukturiert und symbolisch ausgedrückt. Es wird vom nicht-kommunikablen Inneren nach außen gebracht, bildnerisch geformt und damit kommunikabel. Das Hervorgebrachte wird auf diese Weise zu einem Gegenüber, das mit Distanz betrachtet und reflektiert werden kann.

Zwar rückt einerseits die Verarbeitung von Erfahrungszerrissenheit in den Blick und es gilt, auf die Integrität und Unversehrtheit des Subjekts zu achten. Zugleich bieten sich jedoch auch andererseits offene Optionen für mögliche, selbst konstruierte und selbst bestimmte Lebensentwürfe. Mit der Vielfalt des Selbsterlebens, gefördert durch die ästhetische Bildung, können sich kohärente Identitätskonzepte eröffnen (Keupp u. a. 1999, S. 69). Die zentrale Identitätsfrage lautet dann „Wer bin ich im Verhältnis zum Anderen, zum Fremden, zum Neuen etc.?“ (Jauß 1994) Gemeint ist damit das Erkennen des Selbst im Anderen, im Fremden, im Gegenüber – wie z. B. in einer anderen Person, in einem Kunstwerk oder einem Text.

Identitätsbildung und Kunsterfahrung

Wolfgang Welsch (1993, S. 76) betont in seiner Schrift „Ästhetisches Denken“, dass speziell der Umgang mit aktueller Kunst Orientierungshilfe in der Gegenwart sein kann und dadurch Handlungskompetenz auszubilden vermag. Dies gilt freilich nicht nur für die Bildende Kunst sondern ebenso für die Literatur, die Musik oder andere kulturell gestaltete Phänomene, die Lebensformen spiegeln und somit Vorbildfunktion für die individuelle Existenz haben können. Mit anderen Worten: Die ästhetische Erfahrung soll

helfen, sich in der Lebenswelt zurechtzufinden und unterschiedliche Wirklichkeitsmodelle und Identitätskonstrukte auszubilden. Welsch sieht den Menschen als ‚hartnäckigen Identitätskonstrukteur‘, der Überschneidungen, Bezugnahmen und Verbindungen zwischen seinen Teilidentitäten herstellen muss, wobei ihm die Beschäftigung mit anderen, fremden und neuen Lebensentwürfen hilft. „Identität ist immer weniger monolithisch, sondern nur noch plural möglich. Leben unter heutigen Bedingungen ist Leben im Plural, will sagen: Leben im Übergang zwischen unterschiedlichen Lebensformen“ (Welsch 1993, S. 171). Welsch meint, die gesellschaftliche Entwicklung zur Pluralität sei unverkennbar und es komme darauf an, „Formen zu finden und auszubilden, in denen diese Pluralität vollziehbar und in Übergängen mit neuen Identitätsfindungen lebbar wird. Die Kunst spiegelt solche Identitätsvervielfachung seit langem mit besonderer Eindringlichkeit wider“ (ebd., S. 171 f.). Das Ziel der Identitätsentwicklung ist nach Welsch, „seine Identität so auszubilden, dass sie der aktuellen Pluralität gewachsen, Identität in Übergängen ist“ (ebd., S. 197).

Wenn Orientierungen und Wertemuster verloren gehen, scheint gerade die Auseinandersetzung mit kulturell gewachsenen und tradierten Lebensentwürfen aus der Kunst sinnvoll, um sich selbst zu verorten, um die eigenen Identitätskonstrukte in Frage zu stellen, kritisch zu prüfen, neue Konstrukte zu integrieren usw. – als Basis, um selbsttätig und eigenverantwortlich das Selbstkonzept und damit das Leben zu gestalten.

Die ästhetischen Phänomene eines Kunstwerks verweigern sich dem sprachlichen Zugriff und sind nur in ihren simultanen, sinnlich-symbolischen Beziehungen untereinander erfahrbar. Ausgangspunkt der ästhetischen Erfahrung am Werk ist der subjektive Zugang, der nicht nur durch Motiv oder Material, Komposition oder Farben, Produktionsverfahren, Handlungsvollzüge, kunstgeschichtliche Bezüge oder Ähnliches ausgelöst wird, sondern auch Offenheit beim Betrachter erfordert. Die subjektiv bedeutungsvollen Empfindungen, Erfahrungen und Assoziationen bilden Anknüpfungspunkte für die weitere Begegnung mit dem Werk: Sinnstiftende Deutungsbewegungen tragen in Korrespondenz mit der Werkstruktur zum Erschließen des Sinngehalts bei. Dabei sind die Deutungen keineswegs beliebig, sondern an die materiellen, kompositorischen und motivischen Vorgaben des künstlerischen Objekts gebunden. Auch wenn der ästhetisch produzierte Sinn nicht in Sprache übersetzbar ist, trägt der Austausch über ein künstlerisches Objekt durch die weitergehende Beschäftigung damit zum tieferen Verständnis bei. Voraussetzung für diese Sinnkonstitution ist die Bereitschaft, Ungewohntes wahrzunehmen, Irritationen zu schätzen, neugierig zu sein, Kontexte zu bilden, zu genießen,

kontemplativ zu versinken, Neues aufzunehmen – kurz: Welthingabe. Kinder besitzen ein besonderes Vermögen zur Welthingabe und sind darüber hinaus Spielexperten, die dadurch eine besondere Bereitschaft aufweisen, sich produktiv und rezeptiv auf aktuelle Kunstwerke einzulassen. Der Ungewissheit und Ambivalenz von Gegenwartskunst treten sie mit außergewöhnlicher Imaginationskraft, Flexibilität, Spontaneität sowie mit ihren sinnstiftenden und symbolschaffenden Fähigkeiten gegenüber. Vor allem Kinder im Grundschulalter weisen eine besondere Fähigkeit auf, sinnlich-unmittelbar auf Kunstwerke zu reagieren, und sie sind in der Lage, offen und fantasievoll das künstlerische Objekt zu erschließen. Im Umgang mit Kunstwerken werden Symbolbildung und Fantasietätigkeit als Bereiche ästhetischen Vermögens in besonderer Weise angeregt. Gerade Werke zeitgenössischer Kunst können durch ihre Materialqualitäten und Produktionsverfahren animieren, ästhetisches Verhalten zu entfalten. Sie bieten Anregungen zur Auseinandersetzung und Differenzerfahrung.

Kulturelle und transkulturelle Identität

Im Zeitalter von Globalisierung und Internationalisierung, Interkulturalität und komplex vernetzter gesellschaftlicher Strukturen paart sich der Verlust an traditionellen Ordnungen und Systemen mit offenen, heterogenen Lebensentwürfen. Die sogenannten „Patchwork-Identitäten“ unserer Schülerinnen und Schüler beinhalten oftmals die Problematik transkultureller Identitätsprozesse von Migranten. Die Zusammensetzung einer Schulklasse schließt häufig nicht nur eine Vielzahl von Kindern unterschiedlicher Nationalitäten ein, sondern auch Migranten, die schon seit Generationen in Deutschland leben. Ausgehend von den jeweiligen Erfahrungsvoraussetzungen kann es sinnvoll sein, Fragen nach globalen Zusammenhängen und kultureller Identität aufzuwerfen – z. B. im Rahmen der Beschäftigung mit Kunst. Hierbei geht es allerdings weniger um die Thematisierung individueller Erfahrungssituationen, sondern vielmehr um das ästhetische Eintauchen in kulturelle oder transkulturelle Eigenheiten, die sich in den Kunstwerken spiegeln. Damit einher geht das Erkennen der Vielfalt verschiedener kultureller bzw. transkultureller Leistungen. Die im Werk gestalteten und verdichteten Lebensbilder, Weltbilder oder Weltanschauungen können wahrgenommen werden, soweit die kollektiven Wirklichkeitsmodelle unserer Kultur es erlauben.

Mir scheint es wichtig, kulturelle Differenzen hervorzuheben und zu beleuchten, einerseits um die eigene kulturelle Identität wahrzunehmen, andererseits um etwas von dem Anderen, dem Fremden lernen und aufnehmen zu können. Erst wenn es gelingt, das Fremde nicht mehr nur als

exotischen Reiz wahrzunehmen, wenn es gelingt, die Faszination am unbekannten Anderen in ein ernsthaftes Interesse zu überführen, kann ein kultureller Dialog einsetzen. Man könnte meinen, dass im Zeitalter der Massenkommunikation und des Massentourismus die Wege zur Verständigung zwischen den Kulturen geebnet sind und ein produktiver Dialog stattfinden kann. Doch letztlich ist genau das Gegenteil der Fall: Ganze Industriezweige leben davon, stereotype Klischees zu produzieren und zu inszenieren, um die lange gewachsenen Besuchererwartungen zu erfüllen. Ein wirkliches Verstehen ist nicht gewünscht, würde damit doch sofort die Faszination am Fremden verloren gehen. Zugleich nimmt unser selektiver, eurozentristischer Blick ohnehin nur das wahr, was er sehen will und trägt somit zur eingeschränkten Wahrnehmung anderer Kulturen bei.

Vor diesem Hintergrund ist es als pädagogische Aufgabe zu betrachten, kulturelle Besonderheiten aufzugreifen, nicht nur um einen Zugang zu anderen Traditionen sowie fremden kulturellen Errungenschaften zu gewinnen, sondern auch, um zugleich die eigenen Identitätsmuster zu reflektieren. Speziell der Kunstunterricht bietet durch die Beschäftigung mit Kunst und Kultur vielfältige Möglichkeiten, etwas von anderen Kulturen wahrzunehmen und kulturelle Eigenheiten bildnerisch zu fördern. Es können Begegnungen stattfinden, indem Brücken zum Fremden begangen werden, die anregend für die individuelle Entwicklung und Identitätsbildung sind.

Ausgangspunkt solcher Begegnungen kann beispielsweise die Beschäftigung mit der chinesischen Künstlerin Qin Yufen aus Peking sein, die seit 1986 in Berlin lebt und die mit ihrer Kunst Brücken zum Verstehen ihrer kulturellen Herkunft bauen will. Es geht ihr jedoch keinesfalls darum, eine Botschaft zu vermitteln oder etwas über ihr Land mitzuteilen, sondern sie möchte einen Ausschnitt ihres Lebensgefühls, das in der chinesischen Kultur verankert ist, erfahrbar machen.

Qin Yufen: Mondfrauen, Schwebende Boote und Wandelgang

Die Rauminstallation mit dem Titel „Mondfrauen“ (1998) besteht aus 18 Gewändern, gefertigt aus gelb glänzender Satinseide, der traditionellen Kaisertracht, mit klassisch chinesischem Schnitt – Hochkragen und Knopfleiste. Die Überlänge der Kleider bewirkt ein gespenstisches, doch leichtes und anmutiges Schweben. Aus winzigen Lautsprechern wispern Stimmen, zischende, gurgelnde Laute wandern hin und her. Es ist der digital veränderte Vortrag eines alten Gedichts über den Mond, über Mondfeste, den Sternenpalast und die Einsamkeit. Lautsprecher, in den Gewändern versteckt, erzeugen Klangbewegungen ohne lokalisierbaren Ort. Die Installation ist geprägt von den Erinnerungen der Künstlerin an die

chinesische Heimat – Erinnerungen an Stoffe, Formen, Klänge, an das Lebensgefühl, die Religion. Der bühnenartige Aufbau der Installation weckt Assoziationen an theatralische Auftritte von Göttern und fremden Mächten oder erinnert an die Erhabenheit und das volkstümlich Einfache der Peking-Oper.

Mit dem Titel „Schwebende Boote“ (1996) präsentiert sich eine weitere Rauminstallation aus 3000 aufgehängten Mundschutzmasken, die in China im Alltagsgebrauch gegen Kälte und Infektion schützen und die bei uns eher mit Krankenhaus und außergewöhnlichen Situationen in Verbindung gebracht werden. Gepaart mit einer meditativ anmutenden Klangkomposition, die aus 320 Lautsprechern ertönt, bringt auch dieser Raum Gefühle und Ideale wie innere Harmonie und Gleichgewicht zum Ausdruck. Zwar verfolgt Qin Yufen die Intention, eine aus Sinnlichkeit, Harmonie und innerem Gleichgewicht resultierende Stimmung zu erzeugen, sie will diese Intention jedoch nicht aufdrängen: „Die Installation ist für mich eine Leerstelle, wer sich mit ihr in Verbindung setzt, kann sie zum Sprechen bringen“, so die Künstlerin.

In Erinnerung an die von Heiterkeit und Harmonie geprägten Spaziergänge im Garten des Peking-er Sommerpalasts entwickelt Qin Yufen einen transparenten Kabelvorhang, der fließendes Wasser und aus kleinen Lautsprechern flüsternde Wellen imaginieren lässt. Die blauen Kabel verweisen auf klingende Saiten, ein Lufthauch beim Vorübergehen versetzt sie in Schwingung. Die Geräusche und Klänge lassen eine Partitur für die Stille vernehmen.

Nicht nur mit Material und Formensprache knüpft Qin Yufen an ihre Heimat an, auch musikalisch: Manche ihrer computergenerierten Klangkompositionen nehmen konkrete Klänge z. B. aus der Peking-Oper oder dem chinesischen Zitherspiel auf, zum Teil verbunden mit westlichen Klängen wie Alltagsgeräuschen oder Ausschnitten aus Wagner-Opern.

Qin Yufens Werke schaffen eine besondere Atmosphäre mit meditativer Stimmung und verfolgen damit das Ziel, Gelassenheit beim Betrachter zu erwirken, den Alltag zu überwinden, zu genießen, zur Ruhe zu kommen. Damit wird der Rezipient auf sich selbst zurück geworfen und muss Einlass zu sich selbst gewähren. Mit kompositorischer Strenge, Wiederholung und Bündelung, unterstützt von digitalen Klängen, gelingt es der Künstlerin, ein Stück Lebensgefühl, Energie und Poesie ihrer Kultur, verknüpft mit der Suche nach Ruhe und Harmonie, zu vermitteln. Qin Yufens Installationen bringen andere, uns fremde kulturelle Wertvorstellungen zum Ausdruck, zum Teil sind diese diametral dem westlichen Lebenskonzept entgegengesetzt. Vorausgesetzt der westliche Betrachter fasst Mut und begeht die mit den Werken angebotene Brücke zum Fremden, wird ein Teil einer anderen,

fremden Lebenswelt erfahrbar. Denn erst durch die Betonung der individuellen kulturellen Identität wird das Fremde sichtbar. Qin Yufen positioniert sich mit ihren Werken wortwörtlich zwischen den Kulturen und verdeutlicht uns die kulturellen Unterschiede als Voraussetzung für einen produktiven kulturellen Dialog.

Kulturaustausch mit Ostasien

Auf ästhetische Weise ist ein Zugang zu den Werken Qin Yufens möglich – und mit der Welthingabe auch ein Einlassen auf ein Segment ostasiatischer Kultur. Will man weitere Einsichten in den Dialog mit der ostasiatischen Kultur gewinnen, ist daran zu erinnern, dass einerseits unser westlich geprägtes Bild ostasiatischer Kunst und Kultur historisch tradiert ist und andererseits die ostasiatische Kunst bereits seit Jahrhunderten den westlichen Künstlern als Inspiration diente.

Reisebeschreibungen und Importe exotischer Güter trugen bereits im 16. Jahrhundert zur Projektion der eigenen Sehnsüchte auf das Fremde bei. Durch den intensiven Handel vor allem im 17. und 18. Jahrhundert mit Stoffen, Lackarbeiten, Textilien und Porzellan begann sich das Bild zu festigen. Es gab eine regelrechte Chinamode zu dieser Zeit: Im 17. Jahrhundert wurden kopierend und imitierend Motive aus dem chinesischen Alltagsleben, von Pagoden und Fabeltieren übernommen, die aus Beschreibungen oder Originalvorlagen bekannt waren. Im 18. Jahrhundert wurde das so genannte Exotische mehr oder weniger frei fantasierend, zum Teil ironisierend, geistreich, bizarr oder karikierend adaptiert, während Ende des 18., Anfang des 19. Jahrhunderts vorrangig romantisierend auf die chinesischen Kulturgüter reagiert wurde – z. B. in Bezug auf lyrisch aufgefasste Landschaftsdarstellungen, auf die chinesische Gartenkunst und Architektur. Das Kunstgewerbe zeigte entsprechende Tapetenmuster, Textilien, Innendekoration etc. So existiert bereits seit einigen Jahrhunderten ein chinesischer Wirtschaftszweig zur Fertigung kunstgewerblicher Güter, die speziell für den europäischen Markt produziert werden.

Als brillante Beispiele des 18. Jahrhunderts gelten: Die so genannte Pagodenburg im Schlosspark Nymphenburg (1716-1719), gebaut im Auftrag von Kurfürst Max Emanuel. Im Inneren des Gartenschlösschens findet sich ein chinesisches Kabinett. In Potsdam steht in der Gartenanlage von Schloss Sanssouci ein chinesischer Pavillon (1754-57) mit einer Tambourkuppel und sitzendem Mandarin auf dem Dach. Im Sommer diente der Pavillon als Speisesaal. Ebenfalls im Garten von Schloss Sanssouci ist ein chinesisches Drachenhäus zu sehen (1770 entworfen), das nach dem Vorbild einer Pagode als Gärtnerwohnhaus entstand.

Insbesondere zu Beginn des 19. Jahrhunderts überschwemmte eine Flut vorrangig japanischer Holzschnitte die europäischen Märkte und wurde zum nachhaltigen Impulsgeber für die Entwicklungen in der europäischen Bildenden Kunst. Edouard Manets Porträt des Émile Zola, das 1868 entstanden ist, zeigt im Hintergrund einen deutlichen Hinweis auf die Faszination an den ostasiatischen Darstellungen. Vincent van Goghs blühender Pflaumenbaum von 1887 ist nahezu eine Kopie des japanischen Holzschnitts von Ando Hiroshige. Zugleich wird mit van Goghs Ölgemälde das große Interesse an den östlichen Schriftzeichen deutlich, mit denen er den Bildrand dekoriert. Ostasiatische Pinselschriften haben eine große Anziehungskraft auf die hiesigen Künstler des 20. Jahrhunderts ausgeübt, beispielsweise auf Julius Bissier, der sich viele Jahre lang intensiv mit der chinesischen Kalligrafie und damit verbunden mit dem Zen-Buddhismus auseinander gesetzt hat, oder auf Johannes Itten, dessen Interesse der freien, lockeren, teilweise fast expressiven chinesischen Tusche-Malerei galt. Ursache von Ittens verstärkter Hinwendung und Begeisterung für Tuschemalerei war vermutlich eine große Ausstellung chinesischer Kunst, die 1929 in Berlin stattfand. Für Itten war die Auseinandersetzung mit der ostasiatischen Kunst und Kultur keine bloße Adaption fremder Bildsprachen, sondern auch die Suche nach einer spirituellen Leitidee.

Hervorzuheben ist der Einfluss ostasiatischer Kunst und Kultur auf das Bauhaus. Neben den vielerlei anderen Prägungen – wie durch den Jugendstil, die Arts and Crafts – Werkstätten, den Deutschen Werkbund usw., die das Bauhaus zu Beginn seiner Gründungszeit beeinflussten, – beschäftigten sich die Lehrenden, u. a. Johannes Itten, mit traditionellen ostasiatischen Prinzipien. Diese Prinzipien lauten, die Einfachheit und Schlichtheit zu schätzen, die Funktionalität der Gegenstände in den Vordergrund zu rücken, die Eigenschaften der Materialien zu beleben und zu betonen sowie Ausgewogenheit und Ruhe zu schaffen. Die auf das Wesentliche konzentrierte, sachliche Form – die das Bauhaus als Ergebnis intensiver Auseinandersetzung zelebrierte – wurde zumindest teilweise von den Impulsen ostasiatischer Kulturen gespeist (Delank 1996).

1920 beauftragte der Berliner Bauunternehmer und Bauhaus – Förderer, Adolf Sommerfeld, das Architekturbüro von Walter Gropius und Adolf Meyer, ein Wohnhaus aus Holz zu entwerfen, das Haus Sommerfeld. Auch hier fließen ostasiatische Architekturelemente in die Gestaltung ein: Die Dachkanten sind etwas nach oben gezogen und erinnern an die Pagodendächer. An der Vorderseite von Haus Sommerfeld wurden die stark hervorstehenden Holzbohlen abgesägt, nur rückseitig sind sie noch zu sehen. Die Verzierung mit geometrischen Mustern und Ornamenten ähnelt jenen

der chinesischen Dachkonstruktionen. Zeitgleich erging der Auftrag für einen Verwaltungstrakt ebenfalls von Adolf Sommerfeld an das Büro. Beide hierfür entwickelten Entwürfe enthalten ostasiatische Elemente: Man sieht die stark horizontale Struktur sowie weit auskragende Bohlen an den Ecken, die an chinesische Pagoden vor allem durch die an den Ecken geschwungenen Gesimse denken lassen. Auch das Bürogebäude weist pagodenartige Dachformen auf sowie gestaffelte Dächer mit hochgezogenen Traufen.

Welthingabe und ästhetisches Interesse

Diese wenigen Beispiele sollen verdeutlichen, dass die Beschäftigung mit Kunst und Kultur sowohl Anstöße zur Auseinandersetzung mit der eigenen Person – in diesem Fall mit der eigenen kulturellen Identität – zu geben vermag, als auch anregen kann, sich in vielfältiger Weise mit dem kulturellen Dialog zu befassen. Insbesondere Kinder können – aufgrund ihrer Fähigkeit zur Welthingabe, ihrer Offenheit und Neugierde – mit der Erfahrung von Kunstwerken ihre ästhetische Wahrnehmung schulen und Erkenntnisse auf ästhetische Weise gewinnen, die bereichernd für die Persönlichkeitsentwicklung und die Identitätsbildung sind. Identitätsbildung beruht auf der Schulung von Wahrnehmung und Selbstreflexion, auf der Strukturierung und Durchdringung von Erfahrungen und Erkenntnissen. Die Potenziale ästhetischer Bildung liegen dabei besonders im Bereich subjektkonstituierender Basisfunktionen: Wahrnehmung wird differenziert, Vorstellungsbildung, Ideenreichtum, Fantasietätigkeit, Kreativität, Aufmerksamkeit und Konzentration werden entwickelt, Selbst- und Fremdverstehen gefördert. Identität basiert nicht nur auf inneren Bildern, Vorstellungen, Fantasien, sondern entwickelt sich in besonderem Maße durch die Auseinandersetzung mit äußeren Bildern, Metaphern, Symbolen, Erzählungen. Kunstwerke bieten nicht nur Lebensentwürfe an, sie treffen zudem das Selbstverständnis des Rezipienten: „Die Betonung des bildhaften Anteils der Konstitution des Selbst ist besonders wichtig, weil über die Vorstellungen wie über das Sehen von Bildern mit den Sinnen Symbolfunktionen eingeleitet werden“ (Schumacher-Chilla 1995, S. 29).

Symbolbildung als Voraussetzung innerer Konstruktion von Wirklichkeit setzt ästhetisches Interesse voraus. Der Philosoph Bernd Kleimann (2002) stellt das *ästhetische Interesse* als anthropologische Konstante fest: „In der Tat ... gäbe es kein Motiv dafür, sich auf die Kunst, die Natur oder die Alltagswelt in ästhetisch wahrnehmender Weise einzulassen, wenn uns nicht ein ästhetisches Interesse an der Erschließung der sinnlich-sinnhaften Seite der Welt umtriebe“⁴² (Kleimann 2002, S. 79). „Das ästhetische

Interesse ist ... konstitutiv für die Existenz und Struktur unseres ästhetischen Weltverhältnisses (ebd., S. 80). Die anthropologisch determinierte Ursache des ästhetischen Interesses sieht Kleimann im Eigenwert erfüllter ästhetischer Erfahrung begründet. Er meint, es existiere ein Glückspotenzial, das es zu erleben gilt (ebd., S. 364 ff.). Dieses Glückspotenzial oszilliert meines Erachtens zwischen Freude, Genuss, spielerischer Anschauung, Irritation, Widerstand, Hingabe, Erfüllung, Verstehen usw. In diesem Sinne ist wohl auch das folgende Zitat von Friedemann Maurer zu verstehen: „Die Wirklichkeit des Lebens, deren sinnhafter Erscheinungsreichtum sich gerade in der selbstlosen Welthingabe, in der reinen Anschauung, offenbart, ist nicht zuletzt der zentrale Gegenstand eines Unterrichts, der den Menschen als Teil der Schöpfung begreift und nicht nur zur Ausbeutung und technischen Beherrschung der Natur und des Menschen erziehen will, sondern zu jener *Liebes- und Leidensfähigkeit* mit allem Geschöpflichen, wie sie uns in der großen Gestalt des Franz von Assisi vor Augen steht“³ (Maurer 1990, S. 27).

Literatur

- Delank, Claudia: Das imaginäre Japan in der Kunst. „Japanbilder“ vom Jugendstil bis zum Bauhaus. München 1996
- Jauß, Hans Robert: Wege des Verstehens. München 1994
- Keupp, Heiner/ Ahbe, Thomas/ Gmür, Wolfgang/ Höfer, Renate/ Mitzscherlich, Beate/ Kraus, Wolfgang/ Straus, Florian: Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. Reinbek bei Hamburg 1999
- Kleimann, Bernd: Das ästhetische Weltverhältnis. Eine Untersuchung zu den grundlegenden Dimensionen des Ästhetischen. München 2002
- Maurer, Friedemann (Hg.): Lebensgeschichte und Identität. Frankfurt am Main 1981
- Maurer, Friedemann: Die Wahrheit der Phänomene. Über ästhetische Wahrnehmung als Welthingabe. In: Duncker, Ludwig/ Maurer, Friedemann/ Schäfer, Gerd E. (Hg.): Kindliche Phantasie und ästhetische Erfahrung. Wirklichkeiten zwischen Ich und Welt. Langenau-Ulm 1990
- Maurer, Friedemann: Lebenssinn und Lernen. Zur Anthropologie der Kindheit und des Jugendalters. (1. Aufl. 1990). Bad Heilbrunn/Obb. 1992
- Qin Yufen: Walking Sound. Katalog der Stadtgalerie Saarbrücken 1998
- Schuhmacher-Chilla, Doris: Ästhetische Sozialisation und Erziehung. Zur Kritik an der Reduktion von Sinnlichkeit. Berlin 1995
- Pöppel, Ernst: Drei Welten des Wissens. Koordinaten einer Wissenschaft. In: Maar, Christa/ Obrist, Hans Ulrich/ Pöppel, Ernst (Hg.): Weltwissen – Wissenswelt. Das globale Netz von Text und Bild. Köln 2000, S. 21 – 39
- Welsch, Wolfgang: Ästhetisches Denken. (3. Aufl.). Stuttgart 1993

1 Hervorhebung im Original
 2 Hervorhebung im Original
 3 Hervorhebung im Original